

判断の問われる場面と専門性

学童保育指導員業務調査から

植 田 章

〔抄 録〕

学童保育指導員の専門性とは何かを、抽象的にではなく、日々の保育実践の場面の中にある具体的な判断や行動の中に探っていこうとしたのが今回の調査研究の目的である。

それぞれの場面での対応や判断に影響を与える属性として、指導員の経験年数や年齢がはたらくことについては前回の調査結果からも推定できた。しかし、今回、本研究を進めるにあたり、事前におこなった指導員とのディスカッションとアンケート調査の併用によって、経験年数や年齢の他に、指導員の資質についての考え方や資格化についての考え方の違いが判断や対応に影響を与えていることが明らかになった。

ひきつづき、学童保育の専門性や指導員の業務指針を明確なものにし、あわせて資格制度や養成教育のあり方等についても検討していくことが課題としてある。

キーワード 学童保育，専門性，場面，業務調査

は じ め に

1997年に実施した「学童保育指導員の業務に関する調査」では、タイムスタディを通して学童保育指導員（以下、指導員）の日常の仕事を構成する業務内容について明らかにした。そして、学童保育の設置形態や指導員の経験年数、資格の有無が、どのように業務の構成に影響を与えているのかについて検討した。調査では、指導員の中心的な業務は、子どものあそび指導と生活づくりにかかわる部分が大きな割合を占めるとともに、指導の効果を一層高めるための保育準備や施設の運営管理に相当の時間が費やされていることがわかった。また、学童保育を利用している親・家族支援も指導員の業務として展開されていた。この他にも公的施設を使用するための関係機関への連絡や地域での催しに参加することと関わる住民諸団体・組織との連携が含まれていた。こうした連絡調整を含む地域のネットワークづくりともいえる内容も現実の指導員の重要な仕事のひとつとして位置づいていた。さらに、指導員の場合、法的位置づ

けがなされていないこと（1998年、国は学童保育を児童福祉法に明記したが、法文には学童保育指導員に関する事項は一切規定されていない）を反映して、自主的な学習会や研修会による指導内容と技術向上に意欲的に取り組まれていることが特徴であった。そして、業務を規定する指導員属性は、学歴や資格の有無より、むしろ年齢や経験年数に関係していた（植田章「学童保育指導員の業務に関する調査報告書 - タイムスタディによる職務分析 - 」佛教大学総合研究所、1997年）。

こうした1997年に行った「学童保育指導員の業務に関する調査」をふまえて、今回の業務調査では日々の指導員業務の具体的な実践を通して、「どのような場面でどのような専門性が問われるのか」に焦点を当て検討していくことにした。すなわち、学童保育の具体的実践の中での判断や行動が問われる場面の中にこそ、専門性が潜んでいるとの問題意識である。そして、調査を数量的に集計することによって指導員集団が、どの程度まである場面での判断や対応が共有されているのかを検証することにした。

1. 学童保育の機能と役割

さまざまな局面で指導員の専門性が問われる場面とかがわって議論を進めていく上での重要な視点は、学童保育の機能と役割を明確にすることである。同時に、学童保育がつくり出す社会的な価値についての共通した認識を持つことが重要である。なぜなら、学童保育の社会的な価値に影響を受けない機能の部分に限定し「対面場面」「対人関係場面」のみを捉えてしまうと、当然、技術的な方法に矮小化されてしまう可能性があり、社会との関係を不問にしてしまうことになる。そして、学童保育が有している本来的な機能や社会的価値が見失われてしまう。

学童保育の対象規定とかがわって大切なことは、「学童保育」は留守家庭の放課後の子どもたちのあそびと生活づくりを通して生活の安全と健康を促進し、発達を保障することを目的としている。つまり、「全児童対策事業」とは明らかに異なり「放課後留守家庭」の「異年令集団」の子どもたちを対象に「遊びや生活の指導」を通して子どもの発達と親の労働を統一的に保障することであるとの理解が必要である。学童保育は、子どもたちが学校から帰ってきて「ただいま」と言えば、指導員の「お帰り」と言う声が響きあう「生活の場」である。この「響きあえる場」「空間」が「全児童対策事業」と比較して学童保育の機能をわかりやすく説明している。

ところで、学童保育が「生活の場」であるからには、どの子ども家庭にいる時と同じように放課後の生活が保障される必要がある。自由な遊びがあって、おやつも作って食べることもあるし、少し疲れているならゴロンと横になることもできる。小動物を飼うことや、植物を栽培することや、好きな本を読んだりといったことができる。本来、こうした普通の生活が保障されていなければならない。つまり、自分が自由に表現できたり、安心でき、自己肯定感がもてる

場でなければならない。そして、主役体験・観客体験を可能とする場であり、小さな達成感を持つことができるところである。このことが居心地の良い「居場所」となるのである。

こうした「居場所」を実現していくために、学童保育所には具備されなければならない要件がある。それは、(1)子どもたちの生活の場に必要内容を備えた学童保育専用の建物・部屋があること。(2)父母の労働日と労働時間が基本的に保障される開所日・開設時間とすること。(3)子どもたちに安定した毎日の生活を保障すること。(4)指導員は専任・常勤で、ひとつの学童保育に常時複数の配置がされること。(5)父母の協力のもとに、子どもと地域の実態に即した創意ある生活をつくることを保障すること。(6)子どもたちの生活内容を充実させるために、指導員の研修内容を充実させ、労働条件を改善し、社会的地位の向上を図ることがあげられる(『学童保育の制度確立を-私たちの提言』全国学童保育連絡協議会。瀧口隆志「学童保育の現状と課題」『シリーズ学童保育5 希望としての学童保育』大月書店、1999年参照)。

その際、学童保育という「場」には、多くの子どもたちが集まってくる。生活を協力して築いていく上で一定のルールが必要となる。子どもたち同士も役割を分担して係り活動を進めるようなことも必要になってくる。指導員は生活を共にする者としての視点から親や子どもを理解して、ひとりひとりの子どもとの関係づくり、子ども相互の関係づくりに注目して集団を組織化していく力量も問われてくる。また、指導員の仕事は実に「雑多」な仕事をしているように映ることがある。しかし、そのひとつひとつは子どもの生活を築いていく上でどれも欠かせない内容である。そこには、多面的で総合的なかわりを必要とする専門性が潜んでいる。また、こうした仕事を遂行するからこそ、援助者としての指導員には豊かな知識と技術・技能、そして、一定の権限や裁量性が求められるのである。学童保育という小さい単位ではあるが、ひとつの生活の場としての機能を有している。こうした学童保育の「場」の独自性をあらためて確認し、これらを公共性を持った事業として守り発展させる仕組みが大切になってきている。

さて、専門性の議論は、具体的な場面で語ることが大切であり、それぞれの場面で指導員が「判断したこと」「考えたこと」「望ましいと思ったこと」を他者に伝えることができないならならぬ。そして、それぞれの場面で指導員が「判断したこと」「考えたこと」「望ましいと思ったこと」がどのような知識によって支えられているのかを明らかにする必要がある。もちろん、こうした内容がどれだけ指導員集団の中で共有されているのかを確認し、共有されているものの中に価値あるものがどれくらい潜んでいるのかという点についても検討する必要がある。必ずしも、指導員集団の中で共有されている内容が全て専門性があるものとは限らない。ある種の傾向性をしめしているだけかもしれない。

2. 判断の問われる場面と専門性～調査集計結果から

（1）専門性を問う場面として確定できるのか

本調査ではいくつかの異なった調査手法を組み合わせることによって、指導員業務の専門性を捉えようと試みた。

そこで、本調査は学童保育の専門性とは何かを考えるために、数人の指導員に集まってもらい、ディスカッションをおこなった。そしてそのようなディスカッションで出された議論を踏まえ、どのような場面でどのような専門性が問われるのかに焦点を当て、その場面を切り出した。そして多くの指導員がその場面についてどのように考えるのかを調べるために、近畿圏内の指導員を対象に質問紙票調査を行なった。

指導員間でその専門性をめぐって議論された内容が、どのくらい多くの指導員に共通している問題なのか、また、どの程度の合意が指導員間で形成されてきているのか。こうした点を検証するために、広く指導員業務に携わっている人たちを対象にしてアンケート調査を行うこととした。

ただし、このアンケート調査で主題としたことについてはいくつかの限定がある。

第一に、指導員の専門性と呼ばれるものを、具体的場面の中で捉えようとして調査設計を行なったという点である。専門性は、例えば指導員が持っている知識の種類や量で測られる場合もある。指導員が持っているべき社会的価値で専門性のあるなしが測られる場合もある。しかし、今回の調査設計においては、こうした専門性を、抽象的な議論ではなく、日々の指導員業務実践の中に捉えようとした。つまり日々直面する具体的場面の中で、どのように判断し、行動するのかということの中に、指導員の専門性が潜んでいるのではないかという仮説を立てた。

第二に、指導員集団全体としての判断や対応、考え方の傾向を数量的に掴むために、あえて典型的な判断や対応、考え方についての選択肢を設定し、回答してもらうことになった。実際、それぞれの場面でどのように判断し、対応し、考えていくかは、それぞれの指導員の置かれた状況や場面、環境等、具体的で個別的に判断され、必ずしも一般化した回答ができるわけではない。しかし、そうしたことを配慮した上で、なお、今回の調査ではこちらの用意した選択肢をあえて選択してもらう形にした。それはこの研究の主たる目的が指導員の業務に共通する専門性を明らかにしようとする趣旨からの要請でもある。

第三に、このアンケート調査で判断の問われる場面として抽出したのは、主として子どもと直接に関わる場面である。確かに指導員の実際の業務の中には学童保育所運営や父母会へのアプローチなど、様々な局面で指導員の力量が問われる場面が存在している。しかしアンケート調査で聞くことのできる量は限られており、今回のアンケート調査では、子どもとの直接的に

関係する場面を中心に設定した。

具体的に用意した設題は、判断に迷う場面として設定した6場面である。遊びの選択や構成に関する場面が2場面。子どもの冒険と危険の問題が1場面。係り活動の構成についての1場面、指導員間での連絡調整に関する場面が1場面。連絡帳活用の場面が1場面設定し、それぞれ、選択肢を4～5程度用意して回答してもらった。またこうした場面への回答以外に、学童指導員の属性(性別、年齢、指導員歴、雇用条件や資格等)、子ども時代の過ごし方、学童指導員の資質についての考え、指導員の研修のニーズ、学童保育指導員資格化についての考え方などを聞いた。

(2)「場面」における判断と影響を与える要因

遊びの内容を選択し構成する

事前の指導員間のディスカッションにおいても、学童保育実践の中でどのように子どもたちの遊びを構成していくかがもっとも大きな専門性をめぐる議論となった。ディスカッションでは、指導員は子どもたち集団と個々の子どもの様子を把握しながら、適切な遊びを構成していくところに専門性があるのではないかと議論された。しかし、どのような子どもたちの状態に対してどのような遊びを選択するのが望ましいのか、議論の必ずしも意見の一致をみていたわけではない。また子どもたちの状態は非常に多様であるので、かりに遊びの選択に対しても指導員として一般化するのは難しいという意見もだされていた。

しかし、学童保育実践の中では、限られた時間の中で、流れを見通して遊びの内容を選択し構成する技法が求められる。また、集まってきている子どもたちと小集団の質を瞬時に見極めルールのある遊びの内容を選択したり、子どもが主体的に見通しを持って参加できるような援助と遊びの内容を選択することも技法のひとつである。もちろん、場所や天候にも配慮しながら遊びを構成していくこともある。

こうした問題意識をもとに、少なくともどのような学童保育実践の場においても、共通して直面するであろう場面として、初めて子どもたち集団と向き合った瞬間の場面を取り上げ設問することにした。

【場面1】

転勤した新しい職場は30人の学童がいます。しかし子どもたちは部屋に閉じこもりがちです。漫画を読んだり絵を書いたり、おしゃべりしたりして時間を過ごしているのが目立ちます。あなたはこの職場でどのように遊びを展開しますか。

1. 友達同士の関係を膨らませるため、「みんな遊び(全体遊び)」に取り組む。
2. あそびの楽しさを獲得するのが大切なので、仲のよいグループを見つけて「グループ遊び」に取り組む。
3. 遊びは指導するべきではないので、時間だけ定めて自由にあそばせる。

4. 遊びを展開する前に、指導員との関係を作ることが大切なので、漫画や絵、おしゃべりに付き合う。

まず場面1の単純集計（表1-1-1）から見てくる特徴は、選択肢「3. 遊びは指導するべきではないので、時間だけ定めて自由にあそばせる」の回答が、約4.8%と少ないことである。このことから指導員の多くは、このような場面で何らかの意図的な子ども集団への関わりをしようとしていることがわかる。ただし、どのような対応をするかについては、意見が分かれた。もっとも多いのは「4. 遊びを展開する前に、指導員との関係を作ることが大切なので、漫画や絵、おしゃべりに付き合う」である。次いで選択肢1,2と続いている。

このような回答の違いはどのように生じているのだろうか。言い換えるとどのような指導員はどのような回答をする傾向にあるのかについてである。

まず、年齢及び経験年数の違いが場面1の回答の違いにもっとも大きく関連していることがわかった。ここでは、平均年齢42.8歳、平均指導員歴6~7年を基準に、「年齢小経験大」「年齢小経験小」「年齢大経験小」「年齢大経験大」の四つのグループにわけ、それぞれのグループで回答割合に違いがあるのかを検証した。

「年齢小経験大」（平均年齢より若く平均指導員歴より長い）の指導員層では、「遊びは指導するべきでないので、自由に遊ばせる」の回答が多い。また「年齢小」（年齢小経験小、年齢小経験大）の指導員層では、「4. 遊びを展開する前に、指導員との関係を作ることが大切なので、漫画や絵、おしゃべりに付き合う」の回答が多く、「年齢大」の指導員層では選択肢1,2の回答が多い傾向がみられる（表1-1-2）。

また次いで関連が見られたのが、「学童保育指導員の資格化が必要か」との関連である。この中で資格化は必要と答えた指導員層では、必要ないと答えた指導員層と比較して、3の回答が少ない。また2の回答が多い（表1-1-3）。

また勤務する学童保育の学童数（子どもの数）、雇用条件の違いによって、場面1での回答が異なる傾向が現れている。ただし、上記2つの要因との関連において比較すると、この違いは少ない。

表1-1-1 場面Ⅰ はじめての職場での遊び

	度数	%
友人同士の関係を膨らませるみんな遊び	141	26.8
仲のよいグループを見つけて、グループ遊び	107	20.3
遊びは指導するべきではないので、自由にあそばせる	25	4.8
指導員との関係を作るために、漫画や絵、おしゃべりに付き合う	225	42.8
無回答	28	5.3
合 計	526	100.0

表 1-1-2 場面Ⅰ 年齢×指導員歴とのクロス表

		場面Ⅰ はじめての職場での遊び				合計
		友人同士の関係を膨らませるみんな遊び	仲のよいグループを見つけて、グループ遊び	遊びは指導するべきではないので、自由にあそばせる	指導員との関係を作るために、漫画や絵、おしゃべりに付き合う	
年齢×指導員歴	年齢小×経験小	44 25.6%	25 14.5%	13 7.6%	90 52.3%	172 100.0%
	年齢小×経験大	14 20.0%	9 12.9%	0 0%	47 67.1%	70 100.0%
	年齢大×経験小	23 29.5%	22 28.2%	3 3.8%	30 38.5%	78 100.0%
	年齢大×経験大	54 33.1%	46 28.2%	8 4.9%	55 33.7%	163 100.0%
合 計		135 28.0%	102 21.1%	24 5.0%	222 46.0%	483 100.0%

表 1-1-3 場面Ⅰ 学童保育指導員の資格化は必要かとのクロス表

		場面Ⅰ はじめての職場での遊び				合計
		友人同士の関係を膨らませるみんな遊び	仲のよいグループを見つけて、グループ遊び	遊びは指導するべきではないので、自由にあそばせる	指導員との関係を作るために、漫画や絵、おしゃべりに付き合う	
資格化は必要か	資格化は必要	87 26.4%	85 25.8%	12 3.6%	145 44.1%	329 100.0%
	資格化は必要ない	46 32.6%	17 12.1%	12 8.5%	66 46.8%	141 100.0%
合 計		133 28.3%	102 21.7%	24 5.1%	211 44.9%	100.0%

あそびの展開方法と判断基準

場面Ⅰに引きつづいて、遊びの選択と構成が問題となる場面をもうひとつ取り上げることにした。事前のディスカッションにおいて、学童保育指導員の遊びの構成において、ルールのある集団遊びを目指していく指導員のタイプと、個々の子どもの遊びの自発性を最大限に尊重するタイプが存在するのではないかという議論がなされた。この場面で、多くの指導員はどのような選択をするのかをこの場面で聞こうとした。

この場面はあそびのひとつの局面として提起されているが、同時に一人ひとりの子どもの発達課題をどのように捉えて指導員が働きかけていくのかという課題でもある。

【場面 2】

子どもたち（20 人前後）が、みんなでドッジボールをして遊んでいました。しかしそのなかの A（1 年生）・B（2 年生）ちゃんの 2 人がドッジボールから抜け出して、昨日から始めたダンゴづくりに夢中になっています。そばに行って指導員が理由を尋ねると、「ドッジよりダンゴづくりのほうが面白い」と言います。他の子どもたちは「自分勝手！」「ズルイ！」と口々に言います。

- 1．遊びは自由で、自発的なものだから、ダンゴづくりをさせる
- 2．ダンゴづくりをやめさせ、ドッジボールに参加させる
- 3．ドッジボールに誘い、みんなで遊ぶ楽しさを体験させる
- 4．わからない

集計結果では、1 と 3 に回答がほぼ二つにわかれた。2 と 4 は少数である。おおよそこのことから、指導員の遊びの指導における「集団」志向について、この場面で二つの考え方に分れたということもできる。しかし、同時にここで準備した選択肢では十分に回答できずに、意見が分かれたとも言えるかもしれない。この問題は自由回答欄の記載されている内容を検討する必要がある（表 2-1-1）。

この 1 と 3 に回答が分かれたことから、少なくとも指導員間について、集団遊びをどのようにとらえるかについて、このような場面で意見が分かれる分岐点であるということも言えるのは確かである。では「集団遊び」志向に影響を与えていると考えられる要因はどのようなものがあるのか。以下の集計では回答数が少なく、分析に適さない 4 を除外し、また 3 の選択肢を 2 と統合し「ドッジボールに誘いまたは参加させる」と 1 の選択肢との二つで分析した。

まず、この場面でもっとも影響があったのは、年齢・職歴である。「年齢小経験小」の指導員層では、「遊びは自由で自発的なものだからダンゴづくりをさせる」が多く回答される傾向がある。それに対し「年齢大経験大」の指導員層では「ドッチに誘いまたは参加させる」が多く回答される傾向がある。おおよそ年齢が増すほど、また経験を積むほど、「ドッチに誘いまたは参加させる」を多く回答する傾向がある。その意味でいえば「年齢小経験小」の指導員層

表 2-1-1 場面 II ドッチから抜け出して泥だんご遊びをする子ども

	度数	%
遊びは自由で、自発的なものだから、ダンゴづくりをさせる	194	36.9
ダンゴづくりをやめさせ、ドッジボールに参加させる	16	3.0
ドッジボールに誘い、みんなで遊ぶ楽しさを体験させる	238	45.2
わからない	10	1.9
無回答	68	12.9
合 計	526	100.0

表 2-1-2 場面 II 年齢指導員歴とのクロス表

		場面 II ドッチから抜け出して泥だんご遊びをする子ども		合 計
		遊びは自由で、自発的なものだから、ダンゴづくりをさせる	ドッジボールに誘いまたは参加させる(2と3統合)	
年齢 × 指導員歴	年齢小× 経験小	83 55.7%	66 44.3%	149 100.0%
	年齢小× 経験大	25 41.0%	36 59.0%	61 100.0%
	年齢大× 経験小	27 39.7%	41 60.3%	68 100.0%
	年齢大× 経験大	54 34.6%	102 65.4%	156 100.0%
合 計		189 43.5%	245 56.5%	434 100.0%

で1の回答が増える傾向があるのは、子どもたちへの遊びへの関わり方に、方針をもてずに、自由放任にしてしまう傾向があると読みとることができる(表2-1-2)。

いずれにしても、あそびは自由で自発的なものである。時間を定めて自由にあそばせることを前提としつつも、みんなであそぶことの楽しさと大切さをふまえて、友だち同士の関係をふくらませながら、全体のあそびに発展させていく見通しをもった展開が求められる。専門性とかかわって大切な視点は、その展開方法の中に明確な基準なり根拠が存在していることである。あそびの内容を選択し、どのような中味を提供していくのかは、子どものこれまでの生活体験のなかで、どのような力を獲得してきているのかに大きく影響されてくる。指導員は、それを見極める力が求められる。

子どもの遊びにおける冒険

つぎに、遊びの選択と関わって子どもの遊びにおける冒険(または危険)をどうとらえるかを場面に設定した。指導員の事前のディスカッションの中で、遊びは子どもたちが発達していくための重要な要素であり、学童保育実践においては、遊びを通じて子どもたちの発達を保障する取り組みに高い専門性を位置づけるべきであるということについておおよその合意が存在していた。それは、遊びのどのような場面に子どもの発達を位置づけ保障していくかということで、主題にあがったものの一つが、遊びの中での子どもの冒険(危険)的要素である。

この場面では、子どもたちが仲間集団の中で、ある冒険を企てている。その場面で指導員は何に注意を凝らし、どう判断するか。こうした中に指導員の専門性が存在するのではないかと考えたからである。ディスカッションの中での保育実践のエピソードとして、川遊びの中で子どもが高い岩場から水面に飛び込むと言う場面がだされた。そこでは、指導員は安全を確保した上で、冒険的な活動を提供している。「危ないことは、すべて中止する」ということではなく、「小さな危ない体験を積み重ねること」によって、自分の持っている力を認識させたり、

ここまでは危なくないということ子どもに自己覚知させている。裏を返せば、「これ以上すれば危険である」ということを一緒に経験させている。この場面を命名すれば「あそびと冒険」と言うことになる。指導員は安全を確認した上で「大丈夫 跳べるよ」と子どもに声かけをして、瞬時に、子どもの緊張具合や運動能力、踏み切りや着地点の状態等にも着目し総合的な判断を行うのである。こうした場面で指導員は、その子どもに関する情報を総合し、場面を瞬時に読みとりながら、的確なアセスメントを行い働きかけるのである。

【場面 3】

子どもたちと公園で自由に遊んでいると、高さ 1.7 メートルの塀に A（3 年）、B（2 年）、C（2 年）の 3 人の男の子たちが登っています。指導員のあなたが様子をうかがいに行こうとすると、リーダー格の A がジャンプ。着地に成功しました。「大丈夫！跳べる。」A は B に声をかけています。

設問 19 この瞬間、あなたが注意を凝らすのは次のどの項目ですか。もっとも注意を凝らすもの上位 3 つの記号（a～g）を（ ）にお書きください

- | | |
|-----------------|----------------|
| a. 子どもたちの緊張具合 | e. この子の親の子育て観 |
| b. 子どもたちの運動能力 | f. 踏み切りや着地点の状態 |
| c. 子どもたちの関係 | g. 指導員の責任 |
| d. 公園や付近の人たちの視線 | |

設問 20 この場面で指導員のあなたはどのように対応しますか

1. すぐやめさせる
2. B くんがどうするか、じっと見ている
3. 近くに行って跳ぶように援助する
4. わからない

この場面では、実際にどう対応するかについて見てみる。これは選択肢 1「すぐやめさせる」と選択肢 2「B くんがどうするかじっと見ている」の意見に回答が分かれている。だが約 1 割弱は「近くに行って跳ぶように援助する」と答えている。わからないのは 4.6% と少ない。事前にディスカッションでは、1, 2, 3 に回答が偏らずにばらつくように予想していた。しかし、結果は選択肢 1 が多くあった（表 3-1-1）。

また注意を凝らすもので 3 つまでに選択したもののを見てみると、もっとも多くの人を選択したものは、まず「踏み切りや着地点の状態」（75.4%）、「子どもたちの運動能力」（71.1%）、「子どもたちの緊張具合」（61.3%）が上位 3 つで非常に多く選択されている。次いで「子どもたちの関係」（36.0%）、「指導員の責任」（34.6%）、「公園や付近の人たちの視線」（5.9%）、「この子の親の子育て観」（5.1%）となっている（表 3-1-2）。

この場面で「あなたはどのように対応しますか」の選択と「何に注意を凝らす」の選択との間ではどのような関係があるのかを見てみる。選択肢 1「すぐにやめさせる」を回答した人は、「指

表 3-1-1 場面 III 塀の上からジャンプ あなたはどう対応しますか

	度数	%
すぐやめさせる	205	39.0
Bくんがどうするか,じっと見ている	198	37.6
近くに行って跳ぶように援助する	45	8.6
わからない	24	4.6
無回答	54	10.3
合 計	526	100.0

表 3-1-2 場面 III 注意を凝らすもの 3 つまで選択したもの

	度数	パーセント
子どもたちの緊張具合	312	61.3
子どもたちの運動能力	362	71.1
子どもたちの関係	183	36.0
公園や付近の人たちの視線	30	5.9
この子の親の子育て観	26	5.1
踏み切りや着地点の状態	384	75.4
指導員の責任	176	34.6
全 体	509	100.0

「指導員の責任」を選択する人が多くなる傾向があり,「踏み切りや着地点の状態」に注意を凝らす割合が低くなる。もっとも「踏み切りや着地点の状態」に注意を凝らすのは,跳ばせる可能性もある場合に選択する回答であるから,低くなるのは当然である(表 3-1-3)。

回答の違いに影響を与える要因は何か

さて,指導員として「何に注意を凝らす」のかという回答の違いに影響を与えているのは,どのような内容によるものだろうか。まず年齢・職歴との関連が見られた。これによると「経験小」の指導員層で「指導員の責任」を選択する割合が増加する。特に「年齢小経験小」の指導員層ではその傾向が顕著である。また「子どもたちの関係」に注意を凝らすという点で,特に「年齢小経験大」の指導員層と「年齢大経験小」の指導員層で違いが見られる。「年齢小経験大」の指導員層では「子どもたちの関係」に注意を凝らすとする指導員が多くなる傾向があるのに対して,「年齢大経験小」の指導員層では少なくなる傾向が見られる(表 3-1-4)。

そして,指導員として「何に注意を凝らす」のかの回答と指導員が有している資格との関連も見られた。保育士資格のみを持っている人は「子どもたちの関係」を選択する割合が非常に高くなっている(表 3-1-5)。また「何に注意を凝らす」のかとの回答に関して,「学童保育の仕事を生涯の仕事として続けるか」,「学童保育指導員の資格化は必要か」との間で同じような関連が見られた。「学童保育の仕事を生涯の仕事として続ける」と回答した指導員では,「指導員の責任」に注意を凝らすと回答する人が少なく,また「子どもたちの緊張具合」に注意を凝らすと回答する人が多くなっている(表 3-1-6)。同様に「学童保育指導員の資格化は必

判断の間われる場面と専門性（植田 章）

表 3-1-3 場面 III あなたはどう対応するとのクロス表

	度数 %	子どもた ちの緊張 具合	子どもた ちの運動 能力	子どもた ちの関係	公園や付 近の人た ちの視線	この子の 親の子育 て観	踏み切り や着地点 の状態	指導員の 責任
すぐやめさせる		120 60.6%	131 66.2%	68 38.5%	11 5.6%	11 5.6%	131 66.2%	95 48.0%
Bくんがどうする か、じっと見ている		118 60.5%	143 60.5%	75 38.5%	15 7.7%	10 5.1%	153 78.5%	57 29.2%
近くに行って跳ぶよう に援助する		35 77.8%	35 77.8%	8 17.8%	3 6.7%	3 6.7%	39 86.7%	7 15.6%
全 体		299 60.6%	350 71.0%	175 35.5%	30 6.1%	25 5.1%	376 76.3%	171 34.7%

表 3-1-4 場面 III 年齢×指導員歴とのクロス表

	度数 %	子どもた ちの緊張	子どもた ちの運動 能力	子どもた ちの関係	公園や付 近の人た ちの視線	この子の 親の子育 て観	踏み切り や着地点 の状態	指導員の 責任
年齢小×経験小		93 53.8%	118 68.2%	58 33.5%	11 6.4%	10 5.8%	141 81.5%	78 45.1%
年齢小×経験大		35 48.6%	54 75.0%	37 51.4%	4 5.6%	2 2.8%	56 77.8%	20 27.8%
年齢大×経験小		49 61.3%	64 80.0%	22 27.5%	7 8.8%	3 3.8%	55 68.8%	29 36.3%
年齢大×経験大		112 72.6%	114 67.9%	58 34.5%	8 4.8%	10 6.0%	124 73.8%	44 26.2%
全 体		299 60.6%	350 71.0%	175 35.5%	30 6.1%	25 5.1%	376 76.3%	171 34.7%

表 3-1-5 場面 III 資格とのクロス表

	度数 %	子どもた ちの緊張	子どもた ちの運動 能力	子どもた ちの関係	公園や付 近の人た ちの視線	この子の 親の子育 て観	踏み切り や着地点 の状態	指導員の 責任
資格なし		109 59.6%	127 69.4%	64 35.0%	11 6.0%	15 8.2%	137 74.9%	63 34.4%
保育士のみ		27 55.1%	34 69.4%	30 61.2%	6 6.1%	1 2.0%	40 81.6%	11 24.4%
幼稚園教諭		61 64.2%	69 72.6%	34 35.8%	4 4.2%	4 4.2%	66 69.5%	35 36.8%
小学校教諭のみ		13 52.0%	20 80.0%	9 36.0%	3 12.0%	2 8.0%	19 76.0%	8 32.0%
中高教諭のみ		38 61.3%	46 74.2%	19 30.6%	3 4.8%	3 4.8%	50 80.6%	22 35.5%
全 体		248 59.9%	296 71.5%	156 37.7%	24 5.8%	25 6.0%	312 75.4%	139 33.6%

表 3-1-6 場面 III 指導員の仕事を生涯の仕事とするかとのクロス表

度数 %	子どもたちの緊張	子どもたちの運動能力	子どもたちの関係	公園や付近の人たちの視線	この子の親の子育て観	踏み切りや着地点の状態	指導員の責任
生涯の仕事としてつづける	157 69.2%	161 70.9%	79 34.8%	12 5.3%	10 4.4%	170 74.9%	66 29.1%
時期を見て転職する	25 46.3%	33 61.1%	26 48.1%	2 3.7%	1 1.9%	38 70.4%	29 53.7%
わからない	122 56.2%	158 72.8%	73 33.6%	15 6.9%	15 6.9%	167 77.0%	81 37.3%
全 体	304 61.0%	352 70.7%	178 35.7%	29 5.8%	26 5.2%	375 75.3%	176 35.3%

表 3-1-7 場面 III 学童保育指導員資格化のクロス表

度数 %	子どもたちの緊張	子どもたちの運動能力	子どもたちの関係	公園や付近の人たちの視線	この子の親の子育て観	踏み切りや着地点の状態	指導員の責任
資格化は必要	223 66.0%	242 71.6%	121 35.8%	15 4.4%	13 3.8%	265 78.4%	104 30.8%
資格化は必要ない	78 54.9%	100 70.4%	49 34.5%	14 9.9%	11 7.7%	96 67.6%	59 41.5%
全 体	301 62.7%	342 71.3%	170 35.4%	29 6.0%	24 5.0%	361 75.2%	163 34.0%

要」と答えた指導員においても、「指導員の責任」という回答が少なく、また「子どもたちの緊張具合」に注意を凝らすと回答する人が多くなる傾向がある(表 3-1-7)。

また「何に注意を凝らす」のかとの回答に関して、指導員の資質をどのように考えるかとの多少の関連が見られた。比較的目につく関連からあげると、「子どもたちの親代わりになれる」ことを指導員の資質として選択している指導員では、「指導員の責任」に注意を凝らすと回答する傾向が見られる。その他では、指導員の資質として「子どもたちの生活上の指導ができる」を選択した指導員では、「この子の親の子育て観」に注意を凝らすと回答する割合が多少高くなる。また、指導員の資質として「行事計画をたてることができる」をあげた指導員では、「子どもたちの関係」に注意を凝らすという人も多くなる傾向がある。

生活づくりの活動と領域

遊びは学童保育の中心的な活動内容であり、指導員の専門的な技法が要求される。また、それ以外にも文化的な活動や基本的な生活習慣の確立などを通して「生活力」を養うことである。具体的には、学童保育では、「生活づくりの活動と領域」と呼ばれるものがある。手仕事やつくる活動、飼育・栽培活動、演劇や音楽・絵画といった活動を通して子どもたちのより豊かな生活内容を創造していこうとするのである。また、「危険から子どもを守るとともに、子

どもたちが自らを守り、お互いを守る力を育てていく」ためにも、指導員には自然や生活を科学する目を育てることが要求される。子どもたちと指導員が生活の中で語り合うことを通して社会認識を深めたり、あそびを通して自然認識を育てていくことにある。ここでのプロセスで大切なことは、一方的に教えたり伝えたりするのではなく、双方向的な関係をつくる中で、共に発見していく喜びを体得していくことである。まさしく「生活知」としての学びの機会である。このことは、子どもが自然や社会をゆたかに認識し理解していくことに結びついていく。

事前のディスカッションの中では、指導員には、子どもたちに生活するための力を形成することのできるよう支援する役割がある。そして、単に遊ばせるだけではなく、たとえば係活動を支援することも指導員の重要な役割ではないかという意見が出されていた。そこで、「係活動」を例に、生活生活の場を形成するための集団形成の手法を問うことにした。特に異年齢集団の意義をどの程度重視するかを問いたいというのが設題の意図でもある。

【場面 4】

おやつの準備や掃除などの「係活動」をどうおこなうかについて指導員同士で意見を交換した。このとき 3 人の指導員の間で意見が分かれた。

A 指導員の意見は次のようなものだった。「1 年生は学童に帰ってくるのが早いので、おやつの準備を担当し、一番帰りの遅い 3 年生が掃除やおやつの後片付けを担当させたらいいじゃないか。そうすれば子どもたちは学童での時間を有効に過ごせるようになる。」

それに対して B 指導員の意見は次のようだった。「子どもたちは、学校で疲れて学童に帰ってくる。だから、係活動は指導員がおこなって、子どもたちに遊ぶ時間やホッとできる時間を保障すべきだと思う。」

C 指導員の意見は次のようだった。「学童は異年齢での生活の場であるから、係活動も異年齢のグループごとで、子どもたちの手でおこなうようにするほうがよい。」

設問 22 あなたは A, B, C のどの指導員の意見に近いですか

- | | |
|-----------------|-----------------|
| 1 . A 指導員の意見に近い | 2 . B 指導員の意見に近い |
| 3 . C 指導員の意見に近い | 4 . わからない |

設問 23 あなたの学童では実際にはこういった形で係活動をしていますか

- | | |
|----------------|----------------|
| 1 . A 指導員のスタイル | 2 . B 指導員のスタイル |
| 3 . C 指導員のスタイル | 4 . 係活動をしていない |

集計結果は、指導員の意見については、「C 指導員の意見 異年齢グループで行うべき」という回答が圧倒的であった（77.2%）。続いて「B 指導員の意見 係活動は指導員が行うべき」（13.5%）、「A 指導員の意見 学年別に係活動」（2.9%）、「わからない」（1.9%）となっている。この結果から、係活動を行うときには異年齢グループで行うべきであるという指導員のコンセンサス（合意）が出来つつある状況であることを示している。特に同学年で行うべき

表 4-1-1 場面 IV 係活動 どの意見に近いか

	度数	%
A 指導員の意見 学年別に係活動	15	2.9
B 指導員の意見 係活動は指導員が行うべき	71	13.5
C 指導員の意見 異年齢グループで行うべき	406	77.2
わからない	10	1.9
無回答	24	4.6
合 計	526	100.0

表 4-1-2 場面 IV 係活動 あなたの学童での実際

	度数	%
A 指導員のスタイル おやつ準備や掃除を学年別に行う	7	1.3
B 指導員のスタイル おやつ準備や掃除を学童指導員が行う	87	16.5
C 指導員のスタイル おやつ準備や掃除を異年齢のグループで行う	342	65.0
係活動をしていない	56	10.6
無回答	34	6.5
合 計	526	100.0

表 4-1-3 場面 IV 指導員の資質(子どもの親代わりになれる)とのクロス表

		場面 IV 係活動 どの意見に近いか		合 計
		B 指導員の意見 係活動は指導員が行うべき	C 指導員の意見 異年齢グループで行うべき	
指導員の資質とは? 子どもの親代わりになれる	選択なし	42 13.1%	279 86.9%	321 100.0%
	選択あり	27 20.5%	105 79.5%	132 100.0%
合 計		69 15.2%	384 84.8%	453 100.0%

表 4-1-4 場面 IV 指導員の資質(冷静に観察できる)とのクロス表

		場面 IV 係活動 どの意見に近いか		合 計
		B 指導員の意見 係活動は指導員が行うべき	C 指導員の意見 異年齢グループで行うべき	
指導員の資質とは? 子どもたちの状態を冷静に観察できる	選択なし	19 23.5%	62 76.5%	81 100.0%
	選択あり	50 13.4%	322 86.6%	372 100.0%
合 計		69 15.2%	384 84.8%	453 100.0%

という意見の支持者が少ないことは、異年齢集団の意義について一定の合意が出来ているということがいえる（表 4-1-1）。

また実際にどのように行っているかの単純集計でも、「C 指導員のスタイルおやつ準備や掃除を異年齢のグループで行う」が最も多い（65.0%）。続いて「B 指導員のスタイルおやつ準備や掃除を学童指導員が行う」（16.5%）、「係活動をしていない」（10.6%）、「A 指導員のスタイル おやつ準備や掃除を学年別に行う」（1.3%）となっている。「係活動をしていない」が多いのを除けば、この結果はほぼ、指導員の意見についてと同様の回答の順番となっている（表 4-1-2）。

係活動についての指導員の意見に影響を与えているものとして上がってきたものは、指導員の資質についての考え方である。指導員の資質として「子どもの親代わりになれる」と回答した人は、「異年齢グループで行うべき」を回答する人が少なくなり、「係活動は指導員が行うべき」と回答する人が多くなる傾向がある。

また逆に、指導員の資質として「子どもたちの状態を冷静に観察できる」と回答した人は、「異年齢グループで行うべき」を回答する人が多くなり、「係活動は指導員が行うべき」と回答する人が少なくなる傾向がある（表 4-1-3）。

さて、具体的に用意した設題は、判断に迷う場面として設定した 6 場面である。字数の都合で「指導員間での連絡調整に関する場面」「連絡帳活用の場面」については取り上げなかった。

3. 業務調査に関する考察～指導員の専門性に関わって

それぞれの場面での対応や判断に影響を与える属性として、指導員の経験年数や年齢がはたらくことについては前回の調査結果からも推定できた。また、経験年数や年齢の他に、指導員の資質についての考え方や指導員の資格化についての考え方の違いが判断や対応に影響を与えていることがわかってきた。

指導員にとってもっとも必要な資質についての設問に対して、もっとも多い回答は「子どもたちの状態を冷静に観察できる」（70.5%）、「子どもたちと友だちになれる」（39.7%）、「子どもを叱ることができる」（34.9%）、「遊び方をたくさん知っている」（33.7%）、「子どもの親代わりになれる」（29.7%）、「行事計画を立てることができる」（5.4%）と続いている。指導員の性別では、女性指導員では「生活上の指導ができる」を資質としてあげる指導員がわずかながら多かった。

経験年数および年齢の違いと資質の選択を見ると、「年齢大経験小」の指導員は他の指導員にくらべて、とりわけ、「年齢小経験大」の指導員とくらべて「子どもを叱ることができる」という資質をあげる傾向がある。

また、指導員の仕事を「生涯の仕事として続ける」と回答した指導員は、「時期をみて転職する」と回答した指導員にくらべて「子どもを叱る」という資質を選択しない傾向にある。そして、「生涯の仕事として続ける」と回答した指導員は「生活上の指導をできる」を回答したものが多い。

指導員の資格化との関係では、資格化を必要と考えている指導員は「子どもを叱ることができる」の選択が少ない傾向にある。そのかわりに「遊び方をたくさん知っている」「子どもを冷静に観察できる」といった資質を選択する傾向にある。

次に、各場面での判断や対応に関係を与えているものとして、指導員の資格化についての考え方がある。場面Ⅰでは「資格化は必要」と考える指導員は、資格化が必要ないと答えた指導員とくらべて「遊びは指導するべきではなく自由に遊ばせる」と回答するものは少なく、「仲のよいグループを見つけて、グループ遊び」の回答が多くなっている。場面Ⅲでは子どもたちがジャンプしようとする時に注意を凝らすものとして「資格化は必要」と答えた指導員において「子どもたちの緊張具合」に注意を凝らすと回答する人が多くなる。逆に、「指導員の責任」と回答する人は少ない。場面Ⅴでは「資格化は必要」と回答した指導員は、そうでない指導員とくらべて「伝えることがのぞましい」「伝えると思う」という回答が多い傾向にある。

ところで、指導員の資格化を「必要とする」と回答を寄せた指導員は約7割である。そして、資格化を望む指導員は他の保育士、幼稚園教諭等の諸資格を有している指導員であり、一生の仕事として指導員の仕事を続けたいと思っている指導員に多い。また、比較的若いが一定の経験年数を積んでいる指導員層で資格化を望んでいるものが多い。つまり、指導員の平均年齢(42.8歳)より若い経験年数を積んでいる(6~7年以上)指導員に資格化の要望が高い。

今回の調査集計からは、「指導員の資質についての考え方」や「指導員の資格化についての考え方」の差が、場面での判断や対応に影響を与えているということが明らかにされてきた。そして、「資格化は必要」と考える指導員層は、おおむね各場面で、より能動的で積極的な指導員実践を志向していると言える。また、指導員の仕事を「一生の仕事として続ける」との意思を有している。

ただし、指導員の資質についての考え方のタイプと、資格化についての考え方によって分けられる指導員のタイプは、それほど明確であるとは言えない。また、指導員の資格化を必要とすると回答を寄せた人たちの中にも望ましい指導員実践の志向についても、必ずしも明確な合意が作られているわけではない。

まとめにかえて

学童保育実践が多面的で総合的な専門性をもつ労働であることは、当事者や関係者の間でも

かなりのレベルで合意がなされてきているように思う。

とりわけ、子どもとの直接的な関係の中で問われる専門性の中では「遊びの技能」と「遊びを選択し構成する技能」が中核的な技法として位置づいていることが取り上げられた。また、それ以外にも文化的な活動や基本的な生活習慣の確立などを通して「生活力」を養うこと。具体的には、学童保育では、「生活づくりの活動と領域」と呼ばれるものである。手仕事やつくる活動、飼育・栽培活動、演劇や音楽・絵画といった活動を通して子どもたちのより豊かな生活内容を創造していこうとするのである。さらに、子どもとの間接的な関係の中で問われる専門性 - 親、学校、地域といった中にも、いくつかの重要な柱がある。しかし、今回の業務調査が「あそび」をはじめとした指導員の専門性が問われる場面とかかわって取り上げたこともあり、実際の指導員の多面的で総合的な仕事の内容かが過不足なく吟味され検討されたわけではない。

これまでも、学童保育の専門性については、学童保育の日々の実践と共同研究により深められてきた。学童保育の具体的実践の中での判断や行動が問われる場面に着目することにより、学童保育実践が、子どもとの関係では、指導員が新たな発見をうみだす過程であり、親にとっては子どもの新たな可能性を秘めていることへの「気づき」を助ける実践でもあることが明らかにされた。そういう意味でも、学童保育実践の場が新たな発見と可能性をもった「場」であるということが言える。

このような専門性を有している「場」としての学童保育が、さらに社会的な承認を獲得し公共性をもった地域の事業として発展させていくために、学童保育の専門性や指導員の業務指針を明確なものにし、あわせて資格制度や養成教育のあり方等についても検討していくことが焦眉の課題となっている。この点については、引き続き作業を進めていくことにする。

本研究については、2002 年度佛教大学特別研究助成を得て進めたものである。

本調査の質問紙票の作成、及び、集計結果に関する分析については、学童保育指導員専門性研究会の集団的議論を経て導き出されたものである。また、集計作業については、学童保育指導員専門性研究会会員の石橋潔（久留米大学）により行われた。質問紙票設計に至るディスカッションからの専門性研究の総括的な考察については植田が行い、調査の統計的分析に関する考察については石橋の分析に負うところが大きい。

尚、最後になったが、本調査にご協力を頂いた大阪学童保育連絡協議会事務局の前田美子さん、泊唯男さんにこの場を借りて謝辞を表す。

（うえだ あきら 健康福祉学科）
2002 年 10 月 16 日受理